La educación en debate
#37
diciembre 2015
Suplemento
unipe: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES

Territorios desiguales y educación

por Cora Steinberg*

Estudiar en un lugar u otro del país tiene consecuencias respecto de las probabilidades de acceder a la educación básica y a una experiencia educativa que promueva el desarrollo de los conocimientos necesarios para participar con libertad y autonomía en la vida social.

Las estadísticas y diagnósticos del sector educativo muy pocas veces trascienden el recorte de grandes divisiones político-administrativas –por ejemplo, las provincias– y urbano-rurales, aspectos que si bien permiten advertir las desigualdades regionales, invisibilizan la gran disparidad de contextos territoriales donde se erigen las escuelas. Los datos del último Censo Nacional indican que 9 de cada 10 habitantes residen en el ámbito urbano, una tendencia en crecimiento. El 46% de la población vive en grandes urbes de más de 400 mil habitantes (26%, en ciudades capitales), el 29% habita en localidades de 50 mil a 400 mil y el 25% restante en localidades de menos de 50 mil. Sin embargo, el tamaño de la ciudad de residencia no es información suficiente para identificar las diferencias en las oportunidades educativas: la gran diversidad de contextos urbanos implica oportunidades de desarrollo social y educativo distintas para las familias.

Una investigación desarrollada en la UNIPE permitió, a partir de un análisis multivariado, construir una tipología de escenarios socio-territoriales urbanos para evidenciar estas disparidades. Se examinaron tres grandes grupos de localidades (1) –las capitales, las urbes grandes e intermedias y las pequeñas o periurbanas– con un conjunto amplio de indicadores, para aproximarse a algunas de las dimensiones extraescolares que inciden en el desarrollo de las familias y, con ello, en las trayectorias educativas de los niños y jóvenes. En cada escenario se utilizaron indicadores que dan cuenta del acceso al empleo, a servicios domiciliarios básicos, a la educación de la población económicamente activa, a las TIC y a la presencia de recursos críticos como ofertas culturales, sistema de salud y sistema bancario.

Los resultados muestran que en Argentina coexisten al menos cuatro tipos de ciudades capitales; dos tipos de localidades urbanas –no capitales– de más de 400 mil habitantes; cinco tipos de localidades intermedias, y otros cinco escenarios que describen las diferentes situaciones de las pequeñas ciudades y localidades periurbanas. Las diferencias observadas radican en la configuración particular que existe en cada una de ellas en función de la probabilidad de acceso a bienes y servicios y, con ello, del ejercicio de derechos sociales, económicos y culturales básicos.

Por ejemplo, se identifican capitales con una estructura de oportunidades favorables en términos relativos: bajo desempleo (5,8%), hogares con buena infraestructura de servicios domiciliarios (apenas 0,5% de hogares en casas con piso precario y 3,2% sin baño o con baño precario), buen acceso a las TIC en hogares con niños de 6 a 12 años (sólo 29% no tiene computadora en su casa) y baja proporción de adultos sin secundario completo (27%). En este tipo de capitales se verifica, a su vez, una alta disponibilidad de cajeros automáticos, salas de cine y teatro, y establecimientos de salud con internación cada 50 mil habitantes. En estos contextos urbanos, los resultados educativos también son favorables: sólo el 6,8% de los jóvenes de 13 a 17 años no asiste al sistema educativo, el 30% de los jóvenes de 20 a 25 años no tiene el nivel secundario completo y sólo el 8% de los adolescentes de 14 años asiste todavía al nivel primario, es decir, con rezago escolar.

Por el contrario, se identifica otro conjunto de capitales con estructura de oportunidades desfavorables donde la tasa de desempleo promedio asciende a 7%, el 60% de los hogares con niños de 6 a 12 años no tiene computadora, un 3,2% reside en viviendas con piso precario y el 12% en casas sin baño. Estas ciudades presentan un escenario en el que 43% de los adultos no ha completado el nivel secundario y la relación entre población y acceso a cajeros automáticos, oferta cultural y oferta de salud con internación se reduce drásticamente. En estos escenarios urbanos las oportunidades educativas también son más desfavorables: casi el 12% de los jóvenes de 13 a 17 años no asiste al sistema educativo, la población de 20 a 25 años que no cuenta con el secundario completo trepa al 40,8% y el 18% de adolescentes de 14 años asiste al sistema educativo con rezago escolar, es decir, no completó los siete años de su escolaridad obligatoria.

Una situación similar ocurre al comparar localidades de los otros grupos examinados, donde también se identifican configuraciones socio-territoriales desiguales. Por ejemplo, se reconocen localidades pequeñas que registran estructuras de oportunidades favorables, con buenas condiciones de infraestructura básica en la vivienda y localidades con mayor proporción de casas deficitarias (3,3% y 28% con pisos precarios, respectivamente) o población adulta sin secundario completo (49% y 63%), entre otras disparidades. A su vez, es desigual la existencia en el territorio de algunos servicios: mientras en los contextos más favorables el 100% tiene cajeros automáticos, 90% cuenta con alguna sala de cine o teatro y el 96% posee un hospital con internación, en las localidades pequeñas más desfavorables esta oferta es más limitada: 91% tiene cajeros, sólo 8,8% cuenta con una sala de cine o teatro y el 91% posee un hospital con internación. Las disparidades de las oportunidades educativas en estos escenarios son elocuentes: en las localidades urbanas pequeñas con mejor estructura de oportunidades, el 13% de los jóvenes de 13 a 17 años no asiste al sistema educativo, y en localidades del mismo grupo pero con una estructura de oportunidades desfavorable es el 18% el que no está escolarizado. Mientras que en contextos favorables un 50% de los jóvenes de 20 a 25 años tiene secundario incompleto, en las localidades pequeñas menos favorables ese índice asciende al 60%. Algo parecido ocurre con el rezago escolar de los chicos de 14 años, mientras que en un grupo la cifra llega al 10%, en los contextos con menos oportunidades la cifra trepa al 22%.

Abordaje multidimensional

El estudio corrobora una relación directamente proporcional entre una mejor estructura de oportunidades a nivel local y una mayor probabilidad de los niños y jóvenes de acceder al sistema educativo y de tener mejores trayectorias escolares.

Estas diferencias se explican también por la gran heterogeneidad en la oferta educativa que existe en los distintos escenarios territoriales. La disparidad de los contextos socio-territoriales señalada se encuentra con una disparidad de instituciones educativas en función de los recursos que disponen las escuelas, el perfil de los docentes, la composición de los equipos institucionales, tanto en el sector estatal como en el privado. Esta situación es producto de una larga historia de desarrollo económico y social desigual a lo largo del país donde la mirada subprovincial contribuye a comprender y dimensionar los desafíos que enfrenta la política educativa para garantizar el derecho a la educación.

Las desigualdades sociales y educativas que arrojan las estadísticas se co-constituyen en un contexto territorial específico y resulta clave abordarlas desde una perspectiva relacional y multidimensional. Estos escenarios conforman espacios sociales donde se despliegan dinámicas particulares que responden a una historia política y social de relaciones entre distintos actores e instituciones del Estado, el mercado y la sociedad civil que definen formas específicas de habitarlos (2). Se los puede pensar como estructuras de oportunidades, tal como lo proponen Rubén Kaztman y Carlos Filgueira (3). Asimismo, la presencia de las instituciones del Estado y su capacidad de intervención –o falta de ella– también contribuyen a dar una forma particular a cada una de las estructuras de oportunidades, estableciendo dinámicas económicas, sociales y culturales singulares.

La investigación social de los últimos años ha permitido evidenciar fenómenos que se desarrollan en un nivel territorial más micro –el barrio– tales como procesos de segregación residencial, de segmentación educativa y del mercado laboral. Estos fenómenos complejizan aún más los escenarios urbanos, especialmente las dinámicas educativas en los grandes aglomerados donde las familias encuentran en los contextos específicos los bienes y recursos necesarios para garantizar la crianza y educación de sus hijos.

Si bien estos procesos desbordan las divisiones político-administrativas, a su →

Luis Felipe Noé, *Saldos*, 1998 (Gentileza Galería Rubbers Internacional)

➔ vez, estas constituyen límites legitimados por los Estados y así ordenan, contienen y regulan las relaciones sociales e institucionales en su interior.

En este sentido, resulta clave incorporar en el debate educativo un enfoque territorial que permita ampliar la mirada sobre la tarea de los docentes, los logros y dificultades de las escuelas y los resultados de los estudiantes. Por ejemplo, preguntarse si la oferta educativa y los recursos materiales y humanos de estas instituciones responden a las necesidades de las familias y el contexto en el que operan. Avanzar en una mirada relacional que interpele estas cuestiones contribuirá a revisar aquello que el sector educativo puede hacer: fortalecer las instituciones de modo que constituyan para los niños y jóvenes espacios de aprendizaje significativos, de socialización y de apertura al mundo del conocimiento y al ejercicio de la ciudadanía. Se promueve así un abordaje multidimensional, que problematice el conjunto de dimensiones que inciden en las posibilidades que tienen el Estado y las familias de constituir verdaderas estructuras de oportunidades para sus hijos y garantizar el acceso a bienes y servicios básicos: alimentación, salud, vivienda, empleo, esparcimiento; o a la cultura y al sistema económico.

Desafíos

En los últimos veinte años, en América Latina disminuyeron las brechas en el acceso a los sistemas educativos y, desde principios de la década del 2000, hubo un mejoramiento de las condiciones de vida, de salud e infraestructura (4). En el sector educativo se incrementó la inversión, se amplió la oferta con la creación de escuelas, se ha iniciado un proceso de mejora en la formación de los docentes acompañado por un fortalecimiento de las familias a través de políticas sociales. No obstante, las brechas aún están allí y, para algunos sectores de la sociedad, completar una educación básica que les permita acceder a un empleo de calidad o seguir estudios superiores continúa siendo una meta pero no una realidad.

¿Cómo avanzar con políticas educativas de equidad en el marco de un país federal con grandes disparidades? El análisis a nivel subprovincial es necesario para dar cuenta de los desafíos que enfrenta cada una de las provincias. La tipología de escenarios socio-territoriales posibilita, a su vez, dimensionar la envergadura de los retos que debe asumir cada jurisdicción. Se advierte que algunos sistemas educativos provinciales operan sobre diez o más tipos de escenarios urbanos distintos (Provincia de Buenos Aires, Mendoza y Santa Fe), otras lo hacen en seis tipos diferentes (Chubut, Salta y Santiago del Estero) y otras, sólo en cuatro o menos (Catamarca, Formosa o Tierra del Fuego). Si a esta realidad se le suman las capacidades estatales diferentes que tiene cada una de las jurisdicciones como producto de un patrón de desarrollo dispar en las distintas regiones del país, se termina de configurar el nivel de desafíos que tiene Argentina aún por delante.

Frente a este marco general, resulta interesante discutir el enfoque universalista con el que han avanzado las políticas sociales en estos últimos años. Sin duda, este es un enfoque superador al de las políticas focalizadas de los años noventa, que desplegaron intervenciones específicas y a término, priorizando sólo a los grupos más vulnerables bajo el supuesto de la compensación de situaciones coyunturales (que después no lo fueron). La implementación de políticas universales que responden a un principio de garantías de derechos sociales, económicos y culturales no está en discusión. Se propone aquí, sin embargo, reflexionar acerca de las estrategias deseables para garantizar de modo universal los resultados educativos esperados en contextos de alta heterogeneidad y desigualdad socio-territorial y educativa.

En los últimos años, una mayor centralidad del Estado en las intervenciones sociales tendientes a garantizar estos derechos ha representado un avance significativo en materia de desarrollo. Se han implementado, en algunos casos, experiencias y marcos normativos que apuntan a promover acciones que respondan a las necesidades específicas. Un ejemplo es la creación de guarderías en escuelas secundarias y la autorización a que estudiantes embarazadas y padres continúen sus cursadas en las escuelas o la progresiva ampliación de la jornada escolar en algunas provincias. No obstante, la cobertura de las políticas de cuidado para la primera infancia y el fortalecimiento y mejora de la oferta educativa se reconocen aún insuficientes. Gran parte de las estrategias implementadas a nivel nacional y provincial han avanzado en acciones homogéneas, tanto en su diseño como en sus modos y también en los recursos económicos y humanos asignados, desatendiendo la especificidad de los escenarios territoriales donde operan y los puntos de partida diferentes en que se encuentran las escuelas, los docentes y los estudiantes. Este tipo de universalismo atenta contra la igualdad de resultados, limitando con su accionar la capacidad de reducir las brechas existentes y el impacto de estos esfuerzos. Es necesario superar la falsa antinomia entre universalismo-focalización a fin de implementar acciones diferenciadas en función de las necesidades de cada contexto.

El encuentro de las desigualdades de las escuelas y las desigualdades sociales resulta en procesos educativos poco relevantes, donde terminar la escuela o pasar por ella no significa apropiarse de los conocimientos y habilidades mínimas para desempeñarse como sujetos autónomos y ciudadanos activos en nuestra sociedad. El reto ya no es solamente garantizar la igualdad de condiciones sino ordenar las políticas en pos de garantizar el acceso al conocimiento por parte de todos los niños y jóvenes. Sin importar dónde ellos residan o cuál sea su familia de origen.

A casi 10 años de sancionada la Ley de Educación Nacional que establece la obligatoriedad de la educación básica desde la sala de cinco años hasta completar el nivel secundario y el desarrollo de una educación de calidad para el siglo XXI, se requiere ampliar y profundizar los esfuerzos para fortalecer aun más a los distintos actores del sector. El desafío es consolidar una planificación estratégica de largo plazo que tenga como horizonte el logro de la igualdad de resultados, como premisa (5). Este objetivo legitima la implementación de políticas universales con respuestas de intervención territorializadas y multisectoriales, atentas a las necesidades específicas de cada contexto. El camino es complejo pero necesario, e interpela más que nunca a distintos actores y niveles de gobierno. ■

Libros, fútbol y teatro

"En la zona donde vivo no hay lugares que vendan libros. Tengo que irme hasta San Miguel. Hay una Biblioteca Municipal a cinco cuadras de mi casa, pero no tiene los libros que debería tener. Tampoco hay cines ni teatros por acá, pero a veces se hacen recitales en la Universidad General Sarmiento. Si me tomo un colectivo llego en 20 o 30 minutos. En cambio, sí se puede hacer deporte: hay varias canchas de fútbol." (Daiana Fernández, estudiante de sexto año de la Escuela N° 318 de Villa de Mayo, Malvinas Argentinas)

1. Fuentes: Censo de población y viviendas del INDEC (2010), Relevamientos Anuales, Ministerio de Educación de la Nación (2010), Secretaría de Cultura de la Nación (2012), Banco Central de la República Argentina (2012) y Sistema Integrado de Información Sanitaria Argentino (2014).

2. Pierre Bourdieu, "Efectos de lugar", *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 119-124, 1993.

3. Rubén Kaztman y Carlos Filgueira, "Marco conceptual sobre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades", CEPAL Montevideo, 1999.

4. Véase, *Pactos para la igualdad. Hacia un futuro sostenible*, Santiago de Chile, CEPAL 2014 y *Cambios en el acceso a la educación*, Buenos Aires, SITEAL-OEI, 2012.

5. Amartya Sen, *Nuevo examen a la desigualdad*, Alianza Editorial, Buenos Aires, 1995.

*Socióloga, investigadora y docente de UNIPE.

JAIME PERCZYK, SECRETARIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

"Un problema nuevo"

por Diego Herrera*

"Si la oferta de medios públicos es de baja calidad, se consume sólo lo que se puede pagar. Entonces, puede acceder a producciones de calidad el que tiene cable o el que puede ir a determinados lugares. Por eso les damos tanta importancia al canal Encuentro y a Paka Paka en nuestra estrategia de política educativa. Así se igualan posibilidades hacia arriba", opina Jaime Perczyk, secretario de Educación de la Nación.

¿Cómo influyen las características de los territorios en el desempeño escolar?
La política educativa no se limita a decir qué hay que leer: cuando se asfaltan calles o se hacen cloacas también se está haciendo política educativa. Pero ese es un elemento de un análisis mucho más complejo: también está demostrado que el clima educativo familiar afecta muchísimo los niveles de aprendizaje de los chicos. ¿A qué nos referimos con clima familiar? El nivel educativo alcanzado por la mamá –fundamentalmente– y por el papá; la posibilidad de tener libros y un escritorio en la casa; la posibilidad de dormir y descansar bien; el tipo de trabajo que tienen los papás. En este sentido, hay políticas que van asociadas. Creemos que el Plan FINeS o la finalización de los estudios de las mamás y los papás también influyen en que los chicos mejoren sus resultados de aprendizaje.

¿Se identificaron qué elementos extraescolares dificultan en mayor medida el recorrido educativo?
Por supuesto. Si las familias duermen hacinadas; si tienen el baño adentro o afuera; si hay cloacas o no; si hay o no agua potable. A esto, como ya dije, se suma el clima educativo familiar. También es importante la posibilidad de tener otras ofertas culturales: festivales, cine, teatro... Claramente todo esto tiene incidencia en los aprendizajes de los chicos.

¿Cómo inciden estas desigualdades en las distintas regiones del país?
Argentina es un país con un federalismo débil y hay características que se explican desde su misma conformación. Históricamente, en el NOA y el NEA hubo menos posibilidades para que los adultos terminen la escuela secundaria que en la zona centro del país. Por lo tanto, los padres de los chicos del NOA y el NEA van a tener un clima educativo familiar menor. Para eso hace falta la presencia del Estado construyendo y abriendo escuelas secundarias, porque en algún lado hay que romper ese círculo de menor clima educativo y de menor rendimiento escolar de los chicos. Eso lleva muchos años porque las desigualdades se fueron forjando durante décadas.

¿Qué estrategias implementa el Estado para salvar estas desventajas?
Algunos países intentan resolver esta situación de desigualdad a partir de políticas y programas focalizados. Nosotros, en cambio, creemos que para resolver esas situaciones de desigualdad tiene que haber políticas universales. Esto se expresa con Conectar Igualdad, con la política de provisión de libros y de medios de transporte para las escuelas, con los planes de mejora institucional en las escuelas secundarias y con la distribución de laboratorios en todas las escuelas primarias del país.

¿Cómo se hace para que esas políticas universales se adecuen a contextos particulares?
Creemos en una gestión centralizada de la política educativa, pero esa gestión tiene que dar margen de maniobra a los verdaderos decisores que están en el lugar donde se acciona la política educativa. Tenemos planes de mejora institucional para todo el país, pero hay un gran margen para que cada escuela decida cómo utilizar los recursos. No hay un enlatado: hay que hacer A, B y después C. Hay margen de decisión para que cada escuela adapte estos planes a sus necesidades.

¿Se pudo trabajar con criterio en esa escala más pequeña?
Claro que sí. Hacemos muchísimos encuentros con los docentes y con los directores para discutir estas cosas. En secundaria, por ejemplo, se construyó el Índice de Mejora de la Educación Secundaria (IMESA). Allí se juntan tres datos: la capacidad que tiene una escuela de que los chicos se queden y estudien; la implementación del Operativo Nacional de Evaluación (ONE), y el tiempo que tardan los chicos en terminar sus estudios. Cada escuela tiene que leer ese dato de manera particular. A una escuela le puede ir bárbaro en el ONE pero expulsa a los chicos; otra puede retener a todos los chicos, pero les va muy mal en el ONE. Ni una cosa ni la otra son satisfactorias. Ante esa situación, el Plan de Mejoras es una herramienta distinta en cada escuela.

¿Qué tiempos se requieren para pasar del intento por garantizar la igualdad de derechos educativos a una paridad en los resultados escolares?
A mí me parece bárbara la preocupación por las cosas que aprenden los chicos y la desigualdad en los aprendizajes, pero hace 10 años la preocupación pasaba por cómo les dábamos de comer a los chicos. Y hace 15 años nadie se preocupaba por cuántos terminaban la secundaria. Cada realización trae un problema nuevo. Va a llevar muchos años, pero nosotros creemos que estamos en el camino correcto para resolverlo. ■

*Licenciado en Ciencias de la Comunicación y docente; miembro del equipo editorial de la UNIPE.

GABRIELA SAN SEBASTIÁN, COORDINADORA DEL PROGRAMA ENVIÓN

"Es un trabajo largo y lento"

"La Matanza es un territorio complejo, amplio y bastante dispar. Si bien en los últimos años esto fue cambiando, las zonas más cercanas a la Capital Federal o a los centros urbanos tienen mayores posibilidades de acceso a determinados derechos", caracteriza Gabriela San Sebastián, quien desde 2009 coordina el programa provincial de responsabilidad social compartida Envión, en La Matanza. "Trabajamos específicamente con jóvenes entre 12 y 21 años que tienen sus derechos vulnerados –explica–. Nos referimos a educación, salud, inclusión en el mundo del trabajo y acceso a espacios deportivos y culturales." El objetivo del programa es proteger y promover los derechos en los distintos territorios del municipio.

San Sebastián es licenciada en Trabajo Social y especialista en Problemáticas Sociales Infantojuveniles. Según relata, a partir de 2014 el programa Envión trabaja junto al programa municipal Podés, surgido para trabajar específicamente con la vulnerabilidad y la exclusión educativa. De esta manera, se reconoce la relación entre los distintos problemas sociales y territoriales, por un lado, y los aspectos educativos, por el otro. Envión-Podés está conformado por 18 equipos de profesionales (psicólogos, trabajadores sociales y docentes), estudiantes avanzados y jóvenes de los barrios de La Matanza que se forman como operadores.

"Las posibilidades y las estrategias que se generan para restituir y garantizar los derechos a la educación no son las mismas en Ramos Mejía o Ciudad Evita que en Virrey del Pino. Por eso, los equipos trabajan con proyectos específicos, de acuerdo con cada territorio", subraya San Sebastián. Aunque la coordinadora de Envión reconoce una mayor presencia del Estado en la última década, también se detiene en la dificultad para reparar muchos años de desigualdad territorial. La cantidad de centros de salud y de instituciones educativas, por ejemplo, es bastante menor en González Catán y Virrey del Pino que en otras ciudades del municipio. Lo mismo sucede en relación con la infraestructura y la vivienda: "Se ha asfaltado un montón de calles, pero eso no implica que se haya llegado a todos los barrios. La misma situación se repite con el agua potable".

"La noción de vulnerabilidad de derechos no es la misma para un pibe que vive en Las Antenas (Lomas del Mirador) que para uno que vive en Virrey del Pino", matiza San Sebastián. "El consumo problemático en Las Antenas está atravesado por un montón de cuestiones ligadas a una gran labilidad de los lazos sociales. Y, sin embargo, los chicos de Antenas pueden acceder a la escuela mucho más fácilmente que los de Virrey, que por ahí tienen que caminar cuarenta cuadras para hacerlo. Son problemáticas diferentes pero todas tienen que ver con los mismos derechos".

San Sebastián distingue entre "ir" y "estar" en el territorio. De acuerdo con su mirada, esta diferencia es fundamental para el éxito de los programas socioeducativos: "Después, en cada territorio se van construyendo proyectos específicos, de acuerdo con los actores con los que uno cuenta y las necesidades y demandas que los chicos plantean". Así, las iniciativas pueden ir desde la realización de cortometrajes hasta el armado de campañas contra la violencia de género.

La diferencia entre "ir" o "estar" en el territorio define el éxito del programa socioeducativo.

La articulación con las escuelas de la zona es otro de los desafíos del Envión-Podés: "Hay equipos educativos que realmente están preocupados e involucrados en la corresponsabilidad por la situación de los jóvenes, y otros que responden a una lógica más tradicional que piensa la educación secundaria para un sector social y no para todos. Pero me parece que se van generando movimientos y aperturas", se esperanza San Sebastián. Para la coordinadora, la escuela debe ampliar su mirada: "Tiene una cantidad de personal infinitamente mayor que la del área de Protección de Derechos, y su intervención no tiene que darse solamente al interior de sus cuatro paredes. Es responsabilidad de todos los actores que estamos en ese territorio que los jóvenes tengan garantizada la educación. Pero ese es un trabajo largo y lento". ■

D.H.

Recursos

"La mayoría de los espacios de formación de la Ciudad de Buenos Aires están de Rivadavia para el norte. Nosotros trabajamos en las escuelas donde las familias tienen dificultades para acceder a distintos bienes y servicios, en barrios donde no hay universidades. Me parece que la educación pública en estos barrios tiene que ser una educación de calidad y tiene que haber terciarios para que los chicos puedan seguir estudiando. La exclusión se revierte con recursos." (Marcos Sacchetti, coordinador del Programa Cine en Escuelas Medias del Sur de la Ciudad, CINEzap)

CLAUDIA CAVALIERI, DIRECTORA

“No todos necesitan lo mismo”

La profesora en Matemática Claudia Cavalieri es directora de la Escuela de Educación Media N° 2 “Arturo Jauretche” de Villa Soldati, luego de desempeñarse como vicedirectora de la institución durante ocho años. “Más allá de dos o tres opciones parroquiales y de la escuela de reingreso, es la única escuela secundaria pública del barrio”, afirma.

¿Qué diferencia a Villa Soldati de otros barrios de la Ciudad de Buenos Aires?
Acá hay desigualdades más que nada sociales. Tienen que ver con la conformación familiar y con el acceso a la vivienda y a actividades culturales. Hay chicos que nunca salieron del barrio. Son 700 alumnos: el que no es primo, es vecino. Cualquier conflicto barrial también repercute en la escuela. Por otro lado, muchos viven en viviendas ocupadas, otros en contextos de violencia, acostumbrados a los robos o las amenazas. Algunos chicos ya conocen las armas. Estas realidades marcan bastante la vida de nuestros alumnos y los diferencian de otros sectores.

¿Las políticas públicas se ajustan a la realidad particular de la zona?
A veces los protocolos de uso de muchos recursos están pensados en función de una generalidad. Por ejemplo, un profesor que dé clases con módulos institucionales (horas que puede asignar directamente la escuela en la Ciudad) tiene que tener por lo menos dos años de antigüedad. A veces, en nuestras escuelas no es tan fácil porque hay alta rotación o porque los docentes con mucha antigüedad no tienen disponibilidad horaria para tomarlas. El Plan de Mejora ofrece pagar 360 horas cátedra extras cada 10 meses. Pero nuestra escuela tiene 32 divisiones, la ayuda no alcanza. En las cinco horas de clase diarias hay que dar educación sexual, tratar noviazgos violentos, hacer talleres sobre consumo de sustancias adictivas y lograr que cuando terminen 5° año puedan hacer el CBC. No todos los sectores sociales necesitan lo mismo. ■

D.H.

Hacerse cargo

“Las políticas públicas sirven en la medida en que los sujetos que participamos nos hagamos cargo de ellas. La diferencia entre un plan social y un programa social básicamente es esa. Un plan social es un apaga-fuego. Cuando existe una situación conflictiva, se genera algún tipo de política para resolverla. FinEs, originalmente, surge como un plan de finalización de estudios cuando en el Censo 2010 se detectó que mucha gente no había terminado el secundario. Ahora, en la medida en que, como sucede con el FinEs de Moreno, hay un grupo de docentes, coordinadores y estudiantes que nos hemos apropiado de esa política y se construye una comunidad de aprendizaje, el plan se transforma en un programa. Una política pública funciona si los sujetos nos hacemos cargo de esa política. Si la cosa viene de arriba, se termina convirtiendo en un plan. Necesitamos el empoderamiento de la gente beneficiaria para que la experiencia cobre sentido. La educación popular es una manera de ver el territorio, de resolver los problemas cotidianos.” **(Martín Cañas, docente de Matemática del Plan FinEs-Moreno)**

EUGENIO PERRONE, VICEDIRECTOR

Una escuela, dos estrategias

“La identidad de la Isla Maciel es muy fuerte y salir a otro lugar es muy difícil. Cruzar a La Boca es casi como ir a China. Lo hacen todos los días, pero mentalmente es como ir a otro mundo”, dice Eugenio Perrone, vicedirector de Prácticas Socioeducativas de la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad Nacional de Avellaneda. Desde febrero de 2014, la institución abrió sus puertas en un inmueble prestado y en 2015 inauguró un edificio propio en Wilde. Sin embargo, algunos estudiantes no se acostumbraron al nuevo espacio: “Los de Maciel iban en micro, pero no funcionó bien. Entonces, con veinte chicos del barrio volvimos a la vieja escuela y ahora funcionamos con dos sedes”, revela Perrone.

“La nueva institución ubicada en Wilde –cuenta– se está organizando como se supone que es una escuela: con cursos, horas de clase, etc. En Maciel no es así. Tenemos cuatro espacios de clase organizados por proyectos. En uno de ellos, sobre Derechos Humanos, los chicos eligieron el tema Malvinas.” Y agrega: “No es una escuela graduada. Están juntos alumnos que podrían estar en primero, en segundo o en tercero. Además, se hacen juegos y charlas. Es un ambiente mucho más distendido”.

La Isla Maciel, de acuerdo con Perrone, tiene características bien definidas que la distinguen de otros lugares de Avellaneda: “La gente en Wilde tiene cierta expectativa de progreso; los de Maciel no tienen ninguna fe en él. Quizá la expectativa es zafar, pero no está la idea de acumular trabajo, experiencia y currículum. Esa no es la cultura que los chicos expresan. Pero que en este momento puntual esos chicos no crean en el progreso no implica negar las potencialidades reales que tienen. En verdad, hay un sector de Maciel que cree en el progreso, pero en general son los que van a escuelas de otras localidades”.

El docente atribuye esta particularidad al proceso de destrucción que padeció el barrio a partir de la década de 1970: “Era un lugar con mucha industria, varias líneas de colectivos. Ahora sólo hay una terminal portuaria que se maneja con poca gente y mucha maquinaria. Hay muchos desocupados”.

La construcción de un vínculo cercano con los estudiantes es la forma que tomó el trabajo en ese territorio: “El portero, el coordinador del curso y yo estamos todos los días. Si viene un profesor, somos cuatro y, si vienen dos, somos cinco. Para veinte chicos es un buen número. Eso nos permite una relación estrecha. La relación entre ellos afuera de la escuela enseguida te llega: si dos o tres andan con adicciones, se nota. No es sólo que caen en el paco, sino que es una rutina posible en circunstancias difíciles. Además de la enseñanza y el deporte, el objetivo es que los estudiantes tengan un lugar tranquilo donde no se sientan perseguidos ni persigan a nadie”.

“Hay una diferencia con los años de la Alianza y el menemismo –evalúa Perrone–. Hay más trabajo y muchos más planes. La Asignación Universal por Hijo es importante, aunque hay gente que no logra tramitarla. Muchas veces el documento se perdió en un incendio o en una inundación”. Según el docente, la lógica con la que trabaja el Estado no es siempre la más adecuada: “La Policía comunitaria que crearon en Provincia de Buenos Aires funcionaría si fuera realmente comunitaria, pero es otro aparato puesto desde arriba. Si los planes y programas no pueden ponerse en ejecución desde la propia comunidad, dejan agujeros importantes”. ■

D.H.

Staff

UNIPE: Universidad Pedagógica

Rector
Adrián Cannellotto

Vicerrector
Carlos G.A. Rodríguez

Editorial Universitaria

Directora editorial
María Teresa D' Meza

Editor de *La educación en debate*
Diego Rosemberg

Redactor
Diego Herrera